Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 8470461
Centre d'intérêt: 910

Vermette-Gaudreau, Monique.

L'anti-méthode ou Images et contre-images d une pratique d'intervention en milieu éducatif / Monique Vermette-Gaudreau, Guy Arsenault ; [pour le] Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation des adultes, Equipe d'aide au développement. -- [Québec] : La Direction, 1982.
i, 31 p. ; 22 cm.

Code: 38-1243.

Descripteur(s): *Milieu social *Projet *Pratique pédagogique *Méthode de formation *Education des adultes

Identificateur(s) de sujet: *Intervention

Cerner et décrire de façon explicite la "praxis" de l'Equipe d'aide au développement de la DGEA, voilà l'objet de ce texte qui porte sur le mode d'intervention qu'elle a adopté. La première partie présente les choix théoriques qui fondent ses interventions, quant au cadre de référence et à l'approche d'intervention. La seconde partie porte sur l'aspect dynamique de l'intervention: prise d'informations (dé-cadrage); interrogation (re-cadrage); opérationnalisation d'un projet d'action ou d'intervention; s'assurer du suivi, de l'évaluation, du réinvestissement.

Type de document: r

EDUQ 8470461

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

Equipe d'aide au développement

L'ANTI-METHODE

ou

IMAGES ET CONTRE-IMAGES D'UNE PRATIQUE D'INTERVENTION EN MILIEU EDUCATIF

No doc.: 38-1243

Monique Vermette-Gaudreau
Guy Arsenault

Septembre 1982

EDUQ 847046I

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale
de l'éducation des adultes

EQUIPE D'AIDE AU DEVELOPPEMENT

L'ANTI-METHODE

ou

IMAGES ET CONTRE-IMAGES D'UNE PRATIQUE D'INTERVENTION EN MILIEU EDUCATIF

Monique Vermette-Gaudreau
Guy Arsenault

DEPOT LEGAL
BIBLIOTHEQUE NATIONALE DU QUEBEC
TROISIEME TRIMESTRE 1982

N'eut été de l'insistance du ques-
tionnement de Lise Dallaire et de
plusieurs encouragements de Nicole
Pothier, nul doute que ce texte
appartiendrait encore au futur.

TABLE DES MATIERES

	PAGES
LIMINAIRE	1
1. INTRODUCTION	3
2. FONDEMENTS THEORIQUES	5
2.1 Cadre de référence	6
2.2 Approche d'intervention	10
2.3 Conclusion	14
3. DYNAMIQUE DE L'INTERVENTION	17
3.1 Prise d'informations (DÉ-cadrage)	17
Les significations concrètes du décadrage	18
Les implications pour les personnes	20
3.2 Interrogation (Re-cadrage)	23
3.2.1 Ce qu'on interroge	23
3.2.2 Le choix d'agir ou d'arrêter	24
3.3 Opérationnalisation d'un projet d'action ou d'intervention	25
3.4 S'assurer du suivi, de l'évaluation, du réinvestissement	27
4. CONCLUSION	29
5. PUISQU'IL FAUT ETRE FILLE OU FILS DE QUELQU'UN	31

LIMINAIRE

Dans l'immédiat ce texte trouve son déclencheur dans la question suivante que se posait et nous posait une conseillère andragogique en éducation des adultes (niveau collégial) suite à quelques jours de travail dans le cadre de l'opération: Objectifs éducatifs

> "Pourquoi beaucoup de gens ont-ils tant de difficulté à supporter l'inconfort de rencontres non-dirigées ou non-directives?"

Déjà nous étions préoccupés de cette question ou plutôt de ce "phénomène" qui s'exprime sous forme de questions ou de réactions-commentaires suite à plusieurs sessions de formation avec des conseillers pédagogiques ou andragogiques. Formulé de façon plus ou moins élégante, cet inconfort avait toujours une certaine place dans les évaluations de sessions... "Ça brettait", "ce n'était pas stimulant", "tourner en rond", "perdre du temps", etc.

Par ailleurs, l'expression plus ou moins directe de cet "inconfort" rejoignait une intention qui se faisait de plus en plus claire et urgente de cerner et décrire de façon explicite la "praxis" de l'Equipe d'aide au développement de la D.G.E.A. (voir note).

NOTE: Ce texte s'insère dans la tradition pédagogique développée à l'EAD depuis une dizaine d'années. Toutefois il ne prétend pas rendre compte de la diversité des pratiques développées par les professionnels de cette équipe. Il décrit plus spécifiquement le mode d'intervention développé par les auteurs au niveau Cégep et dans certains dossiers dont ils sont porteurs.

Voilà ce à quoi tente de répondre le texte que vous avez entre les mains. S'il y réussit nous croyons qu'il contribuera à augmenter le niveau d'efficacité de nos sessions, dans la mesure même où il concrétise une de nos croyances pédagogiques fondamentales, soit qu'une prise de conscience claire et explicite du quoi et du comment on intervient (ou on apprend) augmente le degré d'appropriation et de "pouvoir" de l'intervenant (ou l'apprenant).

I. INTRODUCTION

Ce texte est un essai au sens propre. Il tente de refléter de façon juste la "praxis" de l'Equipe d'aide au développement, du moins dans son dénominateur commun.

Le texte suit un schéma logique. Sa forme ne cherche pas à rendre compte de comment se déroule une intervention dans son dynamisme situationnel. Il cherche à rendre compréhensible (de là la rédaction selon un schéma ionique et analytique) la substance de notre méthode de travail indépendamment de ses nombreuses variantes attribuables à l'organicité d'une intervention vivante et continue.

Il se divise en deux parties:

- Fondements théoriques
- Dynamique de l'intervention

La présente partie présente les choix théoriques qui fondent nos interventions. La compréhension de ces choix aidera à situer par la suite les étapes d'une intervention.

La seconde partie reprend les éléments des premières parties sous leur aspect dynamique. Nous tentons d'y faire ressortir les étapes-clés de nos interventions à partir du cadre de référence décrit dans la première partie.

2. FONDEMENTS THEORIQUES

La rédaction de ce texte nous a amenés à préciser les fondements de notre intervention. Nous sommes des praticiens et il arrive que l'intuition guide l'action et prend peu le temps de se traduire de façon conceptuelle.

Prendre le temps d'expliciter nos choix, c'est ce que nous avons tenté de faire ici. Nous ne croyons pas être absolument originaux, nous ne voyons pas non plus que notre pratique soit la copie exacte de modèles empruntés.

Le lecteur averti trouvera des filiations, nous les reconnaissons, mais nous nous sommes peu préoccupés ici de les identifier. Nous avons plutôt cherché à traduire de façon théorique les choix que nous pouvions déduire d'un second regard sur nos pratiques. Cette démarche nous sera utile pour procéder à une auto-critique et à des enrichissements; elle sera aussi utile à nos clients qui pourront, par leurs réactions, contribuer au développement de nos choix et s'engager plus consciemment dans les démarches proposées lors de nos interventions.

2.1. Cadre de référence

L'Equipe d'aide au développement se définit comme "agent de changement". Elle intervient dans les organismes d'éducation pour favoriser un changement centré surtout sur la qualité andragogique des interventions éducatives.

Compte tenu de ce rôle joué par l'E.A.D., nous sommes préoccupés d'articuler une conception du changement qui favorise et s'appuie sur des conditions d'efficacité et de durabilité.

Voici donc les postulats qui fondent notre conception du changement.

Un pré-requis:

> Nous croyons que les situations ne sont jamais totalement déterminées de l'extérieur, qu'il reste toujours une réelle marge de manoeuvre et que les personnes peuvent, pour autant qu'elles en sont conscientes, se donner un réel pouvoir sur leur situation. La marge peut être mince, mais le pouvoir que les personnes ont sur elles-mêmes génère une énergie qui peut entraîner un changement réel de la situation.
>
> Sur cette base, nous nous préoccupons d'intervenir sur la situation présente, non sur celle qui l'a provoquée, ni sur celle qui est appréhendée. C'est le présent, moment de l'action, qui seul offre une réelle prise au changement.

Les postulats:

- Le changement est d'abord une démarche intrapersonnelle.
  Un changement réel se situe d'abord dans la personne;
  il se fonde sur le potentiel de mouvement de la personne.

  Il est facilité par des attitudes de confiance et d'ouverture que manifestent les intervenants face aux personnes avec lesquelles elles sont en contact et des personnes face à elles-mêmes. Ces attitudes de confiance et d'ouverture créent un climat qui rend possible l'émergence d'expressions vraies et spontanées et libère une énergie créatrice, moteur de changement.

  Nous insistons sur cette dimension intrapersonnelle parce que nous croyons qu'elle est la condition pour un changement approprié. Un changement peut être provoqué de l'exterieur: modification de structures, injections ou coupures budgétaires, déplacement de personnels... s'il n'est pas accompagné d'une démarche intrapersonnelle, il ne sera pas approprié...

- Le changement est aussi une démarche interpersonnelle.
  La situation sur laquelle nous travaillons met toujours en rapport des personnes. Tout changement intrapersonnel doit, pour se consolider, s'exprimer dans une interaction (action entre des personnes changeantes).

  Le changement qui s'opère en chacun s'exprime à l'extérieur et oblige l'autre à se situer autrement. Le changement d'une ou plusieurs personnes dans une situation,

changement manifesté et partagé, entraîne une modification de la situation. L'expression, la communication d'un changement favorise la consolidation du changement intrapersonnel; elle en est même une condition.

- La nécessaire combinaison des démarches intra et interpersonnelles nous amène à considérer l'ensemble d'une situation problématique comme un système.

Chacun des éléments de ce système est représenté par les personnes concernées par une situation. Ces personnes, en interaction avec d'autres personnes vivant la même situation, constituent un réseau d'interactions: chacun des éléments du réseau, se déterminant, déterminant les autres éléments et étant déterminés par les autres éléments. Le produit de ces interactions est la situation présente, situation originale et représentant un tout qui dépasse la somme des parties. Le système est illustré dans le schéma suivant:

La Figure 1 représente la situation avant le changement. Chaque élément occupe une place et interagit avec chacun des autres éléments. En dessinant les réseaux d'interaction, on constitue le système.

La Figure 2 illustre un changement du système résultant du déplacement d'un seul élément.

Fig. 1: Réseau d'interactions

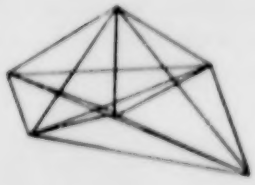

Fig. 2: Changement d'un élément du réseau entraîne un changement dans la configuration du réseau.

Le changement est provoqué par la modification d'un ou de plusieurs éléments (personnes) et entraîne une modification des interactions entre ces éléments. Il suffit qu'un élément bouge pour que toute la configuration de l'ensemble du système soit modifiée.

La force de la combinaison des changements intra-personnels et interpersonnels est de favoriser un changement approprié c'est-à-dire un changement conscient, qui passe par le centre des éléments plus qu'il n'est subi par eux et qui peut de ce fait avoir des qualités de durabilité et d'efficacité.

D'où l'objectif général poursuivi dans nos interventions:

> Favoriser un changement approprié de la situation par chaque personne en vue d'un réinvestissement.

Et pour ce, donner et augmenter le pouvoir qu'ont les personnes sur leur environnement en interaction avec les autres personnes touchées par cette situation.

2.2. Approche d'intervention

A un niveau opérationnel, le cadre de référence décrit ci-dessus traduit une manière d'approcher la réalité au sein de laquelle nous intervenons. C'est cette approche que nous tenterons de nommer dans la présente partie du texte.

Notons, d'entrée de jeu, que la conception et la réalisation de nos interventions auprès des Services d'éducation des adultes procèdent de cette même "approche".

En ce sens, les conditions, compétences et pratiques que nous mettons en oeuvre lors de la réalisation d'une intervention sont aussi celles qui assurent la conception de celle-ci. La description de ces conditions, compétences et pratiques constituera le centre de ce que nous appelons notre "approche d'intervention".

Tout d'abord les conditions:

Qu'il s'agisse de concevoir ou de réaliser une intervention de changement, trois conditions nous semblent indispensables pour l'atteinte d'un réel changement. Selon le point de vue où l'on se situe, ces trois (3) conditions peuvent devenir des "indices" de changement. Ces conditions teinteront nos pratiques effectives.

Comme intervenant (autant au niveau de la conception que de la réalisation d'une intervention), nous tendons vers une prise de conscience plus aiguë de ce qui se passe, une plus en plus grande prise de risque et, aussi, l'exercice d'un choix situationnel de plus en plus accentué. Ce sont là les trois (3) conditions: conscience, risque et choix.

Quelques précisions sur ces trois (3) conditions:

Conscience: Nous entendons ici qu'il s'agit pour l'intervenant d'accueillir positivement les diverses significations que lui suggèrent les situations où il intervient. Ces significations dans leurs manifestations brutes ou premières prennent souvent la forme d'"intuitions". Elles méritent qu'on s'y arrête et qu'on en formule explicitement les différentes facettes.

Risque: Quand nous intervenons, nous faisons un effort délibéré pour maintenir la direction que nous indique une conscience plus explicite de ce qui se passe. Cela constitue un risque dans la mesure où il ne s'agit pas ici de certitudes mais d'une tentative d'expliciter ce qui souvent demeure implicite.

Choix: Cela réfère concrètement à l'exercice et à l'agir de la conscience et du risque dans une situation concrète et réelle d'intervention. En d'autres mots, le choix concrétise opérationnellement la conscience et le risque.

L'hypothèse de fond que nous faisons, c'est que si, comme intervenant, nous réussissons à affirmer (à agir) ces trois (3) conditions dans nos interventions, il sera plus probable qu'un changement se réalise au sein de la situation à partir de laquelle ou sur laquelle nous intervenons.

Une certaine contagion se produira chez les personnes concernées et elles manifesteront elles-mêmes, dans leur prise de pouvoir sur leur environnement, une capacité de choix, de risque et de conscience déterminante dans un réel changement.

Compétences et pratiques

Reliées aux conditions sus-mentionnées, nos interventions s'appuient sur un certain nombre de compétences (connaissances, habiletés et attitudes) et de pratiques "classiques" pour les agents de changement. Mentionnons, à

titre d'exemple, la confiance et l'ouverture, la capacité de concevoir et de planifier une intervention qui allie "recherche et action" et, finalement, toutes les connaissances cumulées des milieux éducatifs avec lesquels nous travaillons.

Ce sur quoi nous désirons insister c'est sur l'apport original de notre approche dans les situations d'intervention. Ce qui caractérise le plus cette originalité, c'est le choix valoriel et stratégique que nous faisons de nous laisser atteindre par les différents niveaux de significations que recèle la réalité au sein de laquelle nous intervenons.

Nous croyons que le potentiel de changement se retrouve davantage dans les significations implicites d'une réalité ou plutôt dans une interaction des significations explicites et implicites qu'elle recèle.

Pour ce faire, nous choisissons de nous laisser atteindre comme personne, c'est -à-dire à un niveau de soi où se fait la synthèse réelle entre le cognitif et l'émotif. Nous invitons aussi les personnes avec lesquelles nous travaillons à se laisser aussi atteindre à ce même niveau. Il nous semble ainsi que toutes les personnes impliquées peuvent utiliser au maximum la totalité de leurs expériences et pratiques (dont l'essentiel demeure implicite à un moment donné précis d'agir)c'est-à-dire "s'appuyer sur" cette globalité pour modifier la situation d'intervention dans le sens désiré.

Il s'agit essentiellement d'intervenir à partir de soi et non à partir d'une distinction artificielle entre le "rationnel" et "l'irrationnel". Nous croyons, de toute façon, qu'utiliser cette dichotomie (pensées-émotions) pour lire la réalité dans le cadre d'une intervention en fait éclater le potentiel générateur de changement réel et durable.

Pour terminer cette partie, nous aimerions souligner l'effet d'entraînement (spirale) qu'occasionne notre approche. Il s'agit d'un processus qui déclenche un processus similaire chez les personnes avec lesquelles nous travaillons d'une part, et, d'autre part, l'interdépendance des deux (2) processus en mouvement modifie simultanément chacun de ceux-ci.

Notre intervention et les changements qu'elle suscite (ou non) s'interpénètrent et s'interinfluencent au fur et à mesure du déroulement de l'action.

2.3. Conclusion

S'il est question d'anti-méthode, c'est ici qu'il faut l'introduire. Anti-méthode au sens où, notre référent, n'est pas le seul modèle objectif de la grille comportant un nombre X de facteurs.

Le référent de l'intervenant est d'abord lui-même, la confiance qu'il a en ses ressources, la qualité de son observation participante et de son potentiel créateur qui

le rend apte à lire une réalité de façon juste et à inventer sur mesure les stratégies d'actions pertinentes et efficaces. Ces habiletés de base se développent et s'affirment au fil des interventions en particulier lors des évaluations ("debriefing") faites suite aux interventions.

Comme on ne fournit pas d'avance l'instrument ou le modèle de l'intervention, le client s'engage sur la base de la confiance qu'il se fait et fait aux intervenants. Dans les faits, on rencontre souvent une méfiance de départ chez les nouveaux clients, par contre ceux qui ont une certaine familiarité avec notre façon d'intervenir risquent davantage et on reçoit souvent des remarques du genre "Comment se fait-il que même étranger à notre milieu vous réussissez rapidement à comprendre ce qu'on est et à nous faire avancer de façon si pertinente?"

C'est le résultat de l'intervention de personnes qui se mettent en situation de confiance, et remplissent les conditions énoncées plus haut: conscience, risque, choix.

Dans la partie suivante, nous verrons de quelle façon ces choix théoriques se concrétisent dans une intervention.

3. DYNAMIQUE DE L'INTERVENTION

Cette troisième partie explicite les étapes-clés de notre démarche de travail. L'effort fait ici vise à concrétiser les moments importants d'une intervention quand interagissent les éléments statiques décrits dans les deux (2) premières parties du texte.

Etapes-clés

L'ensemble de notre démarche peut se traduire dans les quelques concepts suivants qui en constituent autant d'étapes-clés, soient:

1. Prise d'informations (Dé-cadrage)
2. Interrogation (Re-cadrage)
3. Opérationnalisation
4. Evaluation

Notons tout de suite que la linéarité de cette démarche n'est qu'apparente. Elle est attribuable davantage au présent effort de systématisation qu'à la réalité vécue de l'intervention. Cette dernière revêt un caractère nettement cyclique.

Prenons les étapes une à une.

3.1 Prise d'informations (Dé-cadrage)

Peu importe la nature de notre intervention (gestion de projets de développement andragogique, solution de problèmes, consolidation d'équipe, consultation-expertise, feed-back, etc.) nous pensons ici que:

a) La demande qui nous est faite est formulée à partir d'un cadre de référence donné implicite qui appartient à la fois aux différentes personnes concernées et au groupe qu'elles constituent et,

b) Que le relatif "BLOCAGE" à l'origine de la demande trouve sa source en partie dans ce même cadre de référence. En effet, les personnes impliquées dans une situation n'ont pas spontanément une perception claire et articulée de leur situation. Elles sont souvent accaparées par des habitudes et des routines et se donnent peu de temps pour "prendre du recul" sur leurs pratiques.

Les significations concrètes du décadrage

L'objectif central de cette première étape sera donc d'en arriver à DE-CADRER la réalité qui nous est présentée de manière à lui redonner son potentiel d'information et de direction. Ce dé-cadrage se fera essentiellement en permettant (attitude) et en stimulant (comportements) l'EXPRESSION la plus complète et la plus personnelle possible des personnes impliquées à partir d'une variété de facettes de la réalité "questionnée". A cette étape, la multiplicité des points de vue et leur degré d'enracinement dans les personnes sont précieux dans l'atteinte de l'objectif du dé-cadrage. Il s'agit pour nous de stimuler l'expression de différents points de vue en développant la personnalisation de l'expression de ceux-ci.

---

* La réalité d'un organisme offre une multitude de composantes, de facettes: organisationnelle, pédagogique, budgétaire, personnelle, équipement. Elle apparaît même à l'observateur: étrange, diverse, chaotique, informe. Souvent elle est vécue comme telle par les gens qui la font étant donné qu'ils ne disposent que d'un point de vue restreint pour se donner une prise: point de vue de formateur spécialisé, de professeur à la leçon, de conseiller pédagogique, de coordonnateur,etc.

Concrètement, nous stimulons cette expression diversifiée et personnalisée en utilisant comme points d'ancrage les éléments-clés décrits précédemment et en tentant de créer un climat d'ouverture et de confiance au fur et à mesure des interactions.

Tout en stimulant l'expression et l'interaction des points de vue, nous nous donnons une "compréhension sensible" de la réalité à l'origine de la demande. Pour les personnes présentes le déroulement de cette étape permet l'éclatement du cadre de référence initial et la naissance progressive d'un second susceptible de recréer le mouvement. En d'autres termes, il s'agit de faire en sorte d'élargir l'arrière-scène (le fond) d'informations de manière à ce qu'émerge de la réalité une figure neuve, laquelle aura le pouvoir de générer une compréhension différente et peut-être plus approfondie des éléments en interaction dans le point de départ de la demande.

Aider à l'expression des points de vue, faire clarifier et préciser, vérifier l'exactitude de notre compréhension naissante, identifier et travailler les accords et les désaccords, etc., autant de façons de faire que nous utilisons à cette étape pour en arriver à un dé-cadrage. Nous tentons ici de travailler à partir d'une attitude d'ouverture aux différentes formes et aux différents contenus d'expression. Cette attitude se traduit, nous le souhaitons, dans l'utilisation de moyens "sur mesure". Au départ, on procède par des questions d'informations factuelles de façon à partager et délimiter les zones d'informations disponibles. On se satisfait rarement d'un premier niveau d'expression. Toujours, on se préoccupe de faire préciser, faire clarifier pour changer le ton, briser les images qui protègent de la confrontation, de la lucidité.

A mesure que les échanges se font surgissent des perceptions, des affirmations même. L'intervenant ne se prive pas d'exprimer ses perceptions, d'affirmer ses certitudes naissantes de manière à les vérifier et à les partager.

Globalement donc, il s'agit d'une étape de prise d'informations (expression) qui permet à la fois de nous donner une compréhension intelligente et sentie de la réalité exprimée, compréhension qui, redonnée à nos interlocuteurs, les aide à se construire un nouveau point de vue (cadre de référence) sur la situation initiale. Cette prise d'informations vise à réaliser une connaissance structurée de la réalité qui favorise l'émergence d'une forme caractéristique laquelle exprime une préoccupation, un problème, un projet central et reconnu comme tel et qui agit comme noyau organisateur des autres éléments du réel. Toutes les formes d'interventions (comportements) à cette étape sont utiles dans la mesure où elles facilitent l'expression réelle, l'ouverct l'interaction.

Les implications pour les personnes

Objectivement cette étape peut être d'une durée plus ou moins importante. Sans doute cela dépend-il de la complexité et de l'étendue de l'objet de travail, du nombre de personnes en présence, de leur degré d'implication, etc... Il s'agit là cependant d'un premier avantage que l'on retire de notre présence - "prendre du temps".

. Du temps pour permettre l'expression spontanée des perceptions, des attentes, des demandes, des insatisfactions, des réussites, des échecs, des préoccupations que véhiculent les personnes concernées par la réalité.

- Du temps pour faire le contact et bâtir la confiance;

- Du temps pour approfondir l'information, dépasser le préjugé, la routine, se laisser atteindre par le vécu le plus vrai et rendre signifiante cette information pour eux et pour nous.

Par ailleurs, nous en sommes conscients, elle est subjectivement vécue comme un malaise. Une démarche lourde, lente, laborieuse, sans issue prévisible. Tout cela coiffé d'un sentiment de perte de temps donc de non-efficacité à court terme. Pour plusieurs raisons "objectives" ces réactions sont compréhensibles . Notamment, l'habitude d'évaluer la "rentabilité" d'une démarche à partir d'éléments strictement extérieurs à soi tels que: résultats concrets, immédiats et mesurables. Cette façon d'évaluer nous apparaît intéressante quoique partielle surtout quand elle est "plaquée" sur une étape d'une démarche plus complexe, étape qui veut toucher des dimensions davantage subjectives qu'objectives.

Au delà de ce malaise, ajoutons que cette démarche (dé-cadrage) est exigeante pour les personnes et source d'anxiété, deux (2) caractéristiques reliées à sa nature même.

D'abord une démarche exigeante. Consentir à cette démarche devant et avec d'autres collègues constitue un risque: celui d'être jugé, celui de faire face ou de faire lever des préjugés, celui d'être questionné et de faire apparaître des zones de fragilité. Souvent cette manière de travailler oblige les gens à se confronter vraiment à leur réalité professionnelle (et peut-être aussi personnelle). S'arrêter et

nommer pour soi et devant l'autre sa propre situation devant une réalité est exigeant. Quand une personne s'abandonne à cela, elle risque de s'exprimer, donc de découvrir des dimensions forcément nouvelles d'elle-même et de la situation. Il s'agit d'une forme de questionnement inédit pour plusieurs... du moins dans le contexte que l'on connaît. On est effectivement peu habitué à considérer la réalité quotidienne comme un objet de travail. C'est en résumé une démarche qui cherche à augmenter la centration par rapport à une réalité que souvent nous avons tendance à objectiver.

En second lieu, cette démarche est d'abord source d'anxiété. Le contenu a priori se réduit au "blocage relatif" d'où origine la demande. Le contenu nouveau se bâtit au fur et à mesure de l'expression et de l'interaction. Dans ce contexte nous risquons de devoir nous appuyer d'abord sur nous-mêmes et ensuite sur des contenus. Par ailleurs, réussir à faire ça..., même modestement, nous donne un réel sentiment de "compétence" sur notre réalité professionnelle. Ce sentiment de "compétence" a, semble-t-il, le pouvoir de redonner à celui qui le ressent une partie importante de son énergie et de son efficacité. On ressent une impression forte de compétence et de confiance quand on arrive, grâce à l'expression risquée et partagée de son vécu, à la construction cohérente et appropriée de sa réalité.

Quoique source d'inconforts non négligeables, cette démarche demeure pour nous inévitable... maintenant ou plus tard. Qui plus est, nous la considérons comme essentielle à un changement réel et significatif, changement qui débouche plus sûrement, croyons-nous,sur l'ACTION.

En résumé, cette étape permet l'émergence d'une réalité neuve et centrale et replace au niveau du contexte (de la périphérie) les données non-prioritaires. L'énergie peut se centrer sur la nouvelle préoccupation (ou la même préoccupation mais appréhendée différemment) de façon massive.

3.2. Interrogation (Re-cadrage)

Cette étape consiste essentiellement à s'assurer que la nouvelle réalité qui a émergé est bien identifiée et significative. Il s'agit en plus d'évaluer si elle est bien ancrée dans la trajectoire d'une action future.

3.2.1. Ce qu'on interroge

La situation identifiée comporte toujours deux (2) faces: une face problématique, négative; une face positive identifiant une cible, un objet d'action à réaliser.

Tantôt l'émergence se présente d'abord en négatif, tantôt en positif. Dans l'un et l'autre cas, il faut identifier les deux (2) éléments de la polarité: le négatif et le positif, le problème et la solution afin de constituer une problématique situationnelle plus vraie et éprouvée.

Les deux (2) faces contiennent un potentiel énergétique qu'on peut utiliser en intégrant les éléments qui sont à l'origine de leur émergence (voir étape 1). Nous ne

perdons pas de vue que le sens de l'interrogation est l'action: l'objectif visé n'est pas d'être systématiquement "contre" mais plutôt d'essayer d'installer une polarité énergisante entre les aspects positifs et négatifs de la dite réalité. Souvent d'ailleurs les éléments de cet ordre sont déjà présents dans la réalité exprimée par les membres du groupe. Il s'agira pour nous de les installer en pôles de manière à en arriver à une synthèse réaliste et énergisante.

Le soin apporté à cette étape offre une garantie d'adéquacité, de pertinence par rapport à la situation et donne ainsi un pouvoir vrai sur la réalité ou, en tout cas, délimite la zone de pouvoir réel.

Au niveau du cheminement des personnes, cette étape est souvent génératrice d'anxiété: elle mesure beaucoup l'adéquation entre le vécu senti et sa rationalisation, entre les faces négative et positive d'une même réalité. Elle est aussi porteuse d'exubérance à cause de la clarté et de l'accord auquel on arrive sur un même objet. Est-ce possible que nous ayons produit ensemble cette représentation de la réalité que l'on partage clairement et qui trace nos objets de pouvoir et d'intervention?

3.2.2. Le choix d'agir ou d'arrêter

Les deux (2) premières étapes passées, on arrive à un moment charnière. On peut se complaire dans l'exubérance d'un diagnostic bien fait et retourner à ses routines, on peut décider d'opérationnaliser une action et de modifier la réalité, autrement dit, de passer d'un pouvoir cognitif à un pouvoir réel.

Ce moment ne doit pas être escamoté. A-t-on assez de souffle, d'énergie, de motivation, de détermination pour entreprendre ensemble une action?

La décision étant prise d'agir, il faut ajuster le rôle du consultant. L'E.A.D. peut se retirer et laisser à l'organisme l'opérationnalisation de l'action ou devenir partie agissante de l'action.

Ce rôle peut être multiple: il peut se réduire à une simple consultation de départ; il peut s'enrichir d'un suivi en cours de réalisation et d'une évaluation. Les consultants peuvent être partie de l'action, pour suppléer en partie à un manque d'expertise au niveau du service: ils se préoccupent à ce moment d'assurer autant que faire se peut le transfert de l'expertise du consultant à l'organisme.

Ce qui importe, c'est de clarifier les rôles et de ne jamais priver l'organisme du contrôle sur son opération.

Dans le cas d'un projet conjoint, la spirale identifiée dans la première partie du texte trouve sa réalisation: l'E.A.D. se trouvant à la fois dans la spirale et distincte de la spirale, évoluant à la fois en parallèle et en symbiose avec le projet, s'y intégrant et s'en distinguant et se trouvant en bout de course modifiant le projet et modifiée par lui.

3.3. Opérationnalisation d'un projet d'action ou d'intervention

Il ne faut pas perdre de vue que le mode d'intervention de l'E.A.D. se développe dans le cadre d'un mandat de développement pédagogique.

De sorte qu'au terme d'un travail diagnostique, si l'émergence se fait autour d'une préoccupation autre que pédagogique, notre intérêt et notre implication seront moins grands. Nous serons portés en l'occurrence à accorder un minimum de support et même à remettre entièrement à l'organisme le travail d'opérationnalisation.

Exceptionnellement, nous pourrons supporter un projet à caractère organisationnel si l'ensemble des intervenants y voit un moyen de hâter l'intervention au niveau pédagogique.

Démarrer un projet de développement pédagogique dans un organisme, projet qui met à contribution la hiérarchie des intervenants: administrateurs, conseillers pédagogiques, formateurs et même étudiants,est souvent une aventure de contre-culture. On est habitué à travailler sur des normes, des budgets, des organigrammes... on est peu entraîné à opérationnaliser des projets autour de pratiques d'enseignement, de problèmes d'apprentissage, de motivation, de projets éducatifs.

D'où le soin mis à s'assurer de l'accord et de l'intérêt des personnes impliquées dans le projet, de son réalisme et du degré de probabilité de la réussite.

On préfère de beaucoup un petit projet à résultats modestes mais tangibles dont on peut transférer l'expertise à de nouveaux secteurs et qui sera générateur de nouveaux projets à la super-entreprise mangeuse d'énergie et qui sera épuisante en ressources humaines et financières.

Cette troisième étape en est donc une de planification et de réalisation:

- Préciser les objectifs et s'assurer leur appropriation par les membres du groupe;
- Définir une démarche en identifiant un certain nombre de contenus pertinents;
- Identifier les intervenants et les rôles de chacun. Préciser les compétences que chacun se reconnaît et celles qu'il peut se donner à l'occasion de ce projet. La reconnaissance par chacun de ses propres compétences et limites et de celles des autres permet de mieux camper les participations et d'éliminer l'anxiété de celui à qui on demande une performance qu'il ne peut ou ne veut réaliser. Cette reconnaissance rend aussi plus disponible pour des apprentissages;
- Prévoir les ressources matérielles financières nécessaires;
- Enfin prévoir un mécanisme de réajustement, d'évaluation et de réinvestissement.

3.4. S'assurer du suivi, de l'évaluation, du réinvestissement

On ne peut jamais laisser un projet en chute libre. Il a beau correspondre à un diagnostic bien établi, être planifié de façon soignée et être porté par une motivation très grande, sa réalisation exigera toujours une modification de la trajectoire, l'injection de nouvelles énergies.

C'est une façon pour l'E.A.D. de s'intégrer à un projet: profitant de sa distance organisationnelle, elle suggérera des modifications et aidera à ajuster le tir, à confronter la réalisation avec la problématique et les objectifs de départ; elle sera préoccupée de vérifier si l'accord, la motivation et le réalisme du projet demeurent.

Un autre rôle assumé par l'E.A.D. une fois assurées la définition de la situation et l'appropriation du projet par une équipe est l'injection de contenus et d'instruments de travail, si besoin il y a.

Nous avons développé au fil de l'interaction avec le milieu de l'éducation un certain nombre d'outils pédagogiques de base, nous avons acquis une façon de voir le rôle d'un formateur d'adultes, de concevoir la formation qu'un adulte se donne, nous sommes préoccupés de lier les contenus de formation à l'expérience et au projet de vie des adultes. Nous pouvons imaginer des situations de formation qui concrétisent ces croyances si l'équipe qui réalise le projet le désire.

Il nous est aussi possible étant donné notre position privilégiée d'être au dedans et au dehors d'un projet de fournir un feedback à l'action qui soit plus objectif, braqué qu'il est sur la problématique de départ et les objectifs choisis. Dans tous les cas, nous misons sur la transparence de nos critiques, étant bien au fait que le pouvoir de les utiliser appartient à l'organisme.

La réalisation d'un projet dans un organisme est une injection d'énergie qu'il importe de réinvestir dans d'autres secteurs ou projets. Nous tenons à ce que la réalisation d'un projet pédagogique dans un organisme stimule la production de nouveaux projets et entraine par ses effets une modification permanente de la pratique pédagogique. Nous sommes très préoccupés de consolider les apprentissages et de leur donner un statut d'habitude dans l'organisme.

4. CONCLUSION

Le lecteur trouvera ambitieux ce modèle d'intervention et cherchera sans doute dans la pratique à en voir l'application. Disons que, pris à la lettre, ce modèle est notre utopie, qu'il explicite une tendance de nos interventions. Ce modèle est aussi et quotidiennement notre instrument de travail et nous avons la satisfaction d'en actualiser plusieurs éléments.

Nous croyons que c'est un acte de lucidité de reconnaître partout l'action des subjectivités. Nous sommes soucieux, loin de rejeter les attitudes subjectives, de les mettre à contribution et de les développer chez nous et chez nos interlocuteurs. C'est là une façon d'augmenter pour chacun sa compétence et de se donner des instruments pour comprendre sa réalité et l'agir plus efficacement.

5. PUISQU'IL FAUT ETRE FILLE OU FILS DE QUELQU'UN... OU QUELQU'UNE!

A titre d'information, nous mentionnons ici quelques auteurs qui ont particulièrement influencé, à un moment ou l'autre, la rédaction de ce texte et aussi nos interventions.

- Bruno BETTLEHEIM
- Fritjof CAPRA
- Ecole de Palo Alto
- E.T. GENDLIN
- Albert JACQUART
- Edgard MORIN
- Hubert REEVES
- Michel SERRES
- Virginia SATIR.